



你的教室「」了沒？

臺灣導入學習共同體學校的模式與策略省思

淡江大學課程與教學研究所教授兼所長 陳麗華

淡江大學師資培育中心助理教授 陳劍涵

台北市實踐國小教務主任 陳茜茹

摘要

2012年4月佐藤學《學習的革命—從教室出發的改變》專書在臺出版不到一年，已經有許多教師宣稱自己在實施「學習共同體」。職此，本文從歸納臺灣導入「學習共同體」學校的模式及策略，來探究及省察這波看似火熱的「學習共同體」學校改革的虛與實。在導入模式方面可以說是多種模式並存，包括：行政動員模式、播種蔓延模式、形塑文化風格模式、網路平臺協作模式、研究專案帶動模式等。在導入策略方面因緣際會出現一些過去教改少見的非典型策略，相當新穎：包括：出版社的行銷策略、讀書會、日本參訪體驗、研討會與工作坊、出版實施手冊、公開授業研修會、校長與主任入班教學、課例研究分享平臺。

最後，以上述導入模式與策略分析為基礎，提出六點本土實踐的省思，並

指出未來持續改革的方向與著力點。

關鍵字：學習共同體、學習共同體學校、課例研究

壹、反思「學習共同體」的學校改革虛實

佐藤學的《學習的革命—從教室出發的改變》中譯本在2012年4月由天下雜誌出版之後，在臺灣的中小學掀起讀書會的狂熱，據博客來網路書店統計至2013年8月止該網站已賣出8,000本，更不論透過其他管道購書者。臺北市、新北市教育局率先啟動前導學校計畫積極推動，其他縣市教育局處也群起效尤，加入選派教育人員組團至日本觀摩取經的行列。初期報章雜誌對於學校實施學習共同體的報導，著重在教室座位改成「」字型排列¹。一時之間，教師是否

趕上學習共同體的教改潮流備受關注，「你的教室□了沒？」「你□了沒？」成為中小學界教師間的流行問候語，此亦顯現未跟進者的焦慮。陳麗華、陳茜茹（2013）的一項分析研究佐證了此點。他們曾針對某院轄市「國小教學創新與行動研究徵件」的參選作品進行分析，發現在2013年度國小參選的279作品中有91件在徵件報名表中「結合年度重要政策議題」欄位²，自行勾選有結合「學習共同體」，占參選件數的33%，達到1/3。這個數值在11項可供勾選的項目中排名第一位（33%），比

居第二位「品格教育」（18%）高出15個百分點，比居第三位的「深耕閱讀」（15%），也多出18個百分點，顯示宣稱自己的參選作品結合學習共同體政策議題者，遠超出勾選其餘政策議題者，詳如表1。如果以議題勾選總次數為分母，這279件參選作品在「結合年度重要議題」欄位中總計複選429次，則「學習共同體」占21%，達1/5，比「品格教育」多9%，比「深耕閱讀」多11%，學習共同體仍然是參選作品最多關注與連結的政策議題，詳如表1。

表1 參選作品勾選「結合年度重要政策議題」的前三名之比例

	結合重要政策議題	學習共同體	品格教育	深耕閱讀
參選總件數	279件	91件（33%） 占1/3	51件（18%）	43件（15%）
議題複選總次數	429次	91次（21%） 占1/5	51次（12%）	43次（10%）

資料來源：作者自製

陳麗華、陳茜茹（2013）參考佐藤學（2013）《學習共同體構想與實踐》，歸納學習共同體的概念，並進一

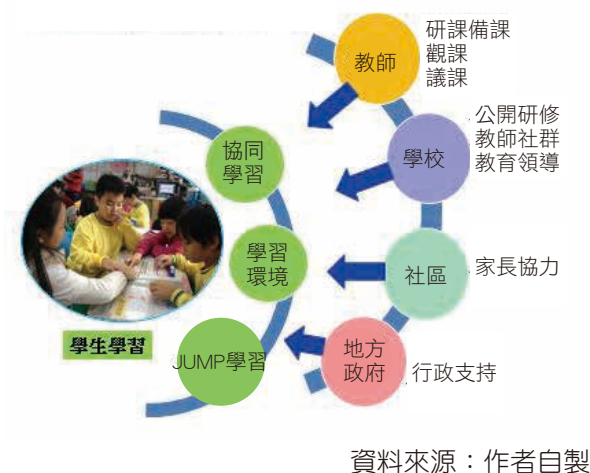
步參酌參選作品涵蓋的項目，調整成內容分析架構（如圖1）。根據此分析架構，針對自陳能結合學習共同體政策的

1 例如聯合報2012/08/17 記者沈育如、薛荷玉台北報導：學習共同體／□字形座位 老師家長觀念要變。http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=407546；自由時報2012/08/17記者邱紹雯台北報導：【師法日本】10校學生 分組討論學習。<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/aug/17/today-taipei7-2.htm>

2 根據某院轄市「中小學及幼兒園教育專業創新與行動研究徵件暨成果發表會國小組實施計畫」規定，徵件主題應與本局年度重要政策結合，如結合12年國教、學習共同體、差異化教學、深耕閱讀、生命教育、生態教育、品格教育、新移民子女教育輔導、特殊教育與弱勢關懷、攜手激勵補救教學、特殊教育或其他（自行填列）等11項。在徵件報名表中有可供勾選欄位，可複選。

91件參選作品，進行內容分析。如圖1所示，學習共同體的概念核心為實現每個學生的學習權，在課室層級，學生主要是採協同學習的形式，進行真實學習、互學及跳躍學習。課室中的學習環境，包括物理環境及心理環境，前者如輕巧的座椅，易於作口字型排列，利於對話；後者如尊重、聆聽、相互支持等學習氛圍與同儕關係。在教師層級，透過教師社群一起研課、備課、觀課和議課，增進專業成長，建立同僚性；在學校層級，透過教育領導，建立教師社群運作機制，舉辦公開研修會，形塑學習共同體學校；在社區方面，邀請家長協力，一起參與學習；在地方政府方面，致力於支持學習共同體學校的措施，例如：給予學校辦學空間，減少管制、評鑑、干擾性指示等。

圖1 學習共同體的內容分析架構



根據圖1的分析架構，進一步分析91件自陳有連結學習共同體的參選作品，探究其連結了那些學習共同體概念，結果如表2。有些作品同時含有多個學習共同體概念，故91件參選作品總共畫記162次，其中有41次其教學活動與學習共同體的概念形似，但本質不同，故歸為迷思概念，不列入百分比計算。

如表2所示，參選作品中蘊含「協同學習/合作學習」及「學習環境」者最多，各占18%。而這兩項也是最容易有迷思概念的部分，協同學習概念部分有30次，大抵是把異質分組、分配角色任務、分組競賽、小老師制等合作學習技巧，跟協同學習或學習共同體畫上等號，具體的案例如作者把讓學生交換批改測驗題之答案，視為學習共同體。另外有7次是有學習環境方面的迷思，例如，把桌椅排成口字型後，但未搭配討論技巧或對話倫理，以致於課堂混亂後，再排回面對黑板和教師的傳統直行型式，或者是強調分組座位、分組發表、組間競賽激勵學習等迷思概念，具體的案例如作者把讓學生分組接力運球競賽，以熱烈競爭氣氛帶動學習動機，視為在實施學習共同體。第3名與第4名都是和教師社群有關，第3名是強調教師共同備課，其中有大部分是因為採班群協同教學而共同備課，並未跟著進行

同儕觀課和議課。第4名是組教師專業社群，其中有一些是教師以學科或主題為興趣而組成的，此跟教育部和教育局推動教師專業社群的政策有關。另有一些作品列為迷思概念，大抵是跟學校推行教師教學輔導系統有關，旨在展現以認知教練、同儕教學輔導等措施提升教師教學技巧的成

果。列為第5名的作品最奇特，共有14件（9%），研究者反覆檢視其作品內涵，完全找不出學習共同體的概念，參選作者卻勾選有結合學習共同體的政策議題。這或許是反映參選者「輸人不輸陣」或「趕流行」的教改焦慮！

表2 91件結合學習共同體的作品，所呈現的學習共同體概念之分析

層級	學習共同體概念 (可複選)	次數	百分比 (%)	排序	迷思概念* (次數)
學生	協同學習	29	18	1	30
	學習環境	29	18	1	7
	Jump學習	7	4		
教師	研課備課	24	15	3	
	觀課	13	8		
	議課	10	6		
學校	公開研修	5	3		
	教師社群	16	10	4	4
	教育領導	7	4		
社區	家長協力	8	5		
與學習共同體無關		14	9	5	
迷思概念總次數					41
小計		162	100		

資料來源：作者自製

陳麗華、陳茜茹（2013）最後綜合出以下主要研究發現：

一、國小教師多能察覺教改政策走向，且對於新的教改政策，展現積極的配合度。

二、教師運用最多的學習共同體概念為「協同學習」、「學習環境」、「研課備課」、「教師社群」等四類。

三、教師習慣以自己的舊經驗，片面解讀學習共同體的意涵，其在班級層

級的迷思概念，包括：學習共同體等於合作學習、分組教學、分組報告、小組發表、同儕批改、分組座位、分組競賽；在教師層級的迷思概念，包括教師同僚性等同教師專業社群、教學觀摩、同儕視導、教學輔導系統、班群較學等。

四、國小教師大多尚未真實掌握學習共同體的精神與價值--公共性、民主性、卓越性，需透過真實實踐去琢磨和體會。

五、9%的參選作品與學習共同體無關，卻宣稱有結合學習共同體，顯現部分教師追隨教改趨勢，卻不求甚解的慣性思維。

陳麗華、陳茜茹（2013）的研究，雖然某種程度具體而微地反映出國小現場導入學習共同體後的若干現象。但是，解讀其研究結果仍須有以下兩點體認：首先，願意參加教學創新與行動研究徵件的教師，通常是比較能敏覺政策走向及熱衷教師專業成長者；其次，院轄市多為全國首善區域，故而以此類推全臺教育現象，須更加審慎保留。其實，佐藤學教授在2013年8月再度應

邀來臺演講時，懇切地提出：教改非流行，臺灣應該慢下來的諍言（張益勤，2013）。的確，這波導入學習共同體的教室革命，剛巧搭上十二年國教上路的順風車，加以親子天下等媒體刻意連結，儼然成為一些學校及教師因應改革的重要措施，因此在教室現場的迴響，似乎頗為熱烈，但其實質為何？臺灣/雙北市目前採取的導入模式和策略為何？產生甚麼效果？黃政傑（2005）指出課程改革因其理念的實踐程度而有虛有實，其影響因素相當多元，包括課程改革本身、課程改革模式、參與改革的理由，課程評鑑的規劃與實施、各項改革配套措施、教育人員對改革的認知、情感與實施能力、課程領導運作、學校文化的影響等等。作者這一年多來因緣際會參與雙北市學習共同體相關委員會及活動³，對於這波學習共同體的教育改革，有頗多機會站在反身性（reflexivity）的位置深入洞察與探究，藉由本文進行檢視與省思，或能銳化參與者的敏覺性與評判性，揭露教改的虛實，做為繼續前進的提醒與參考方向。以下從作者的觀察與經驗出發，從導入

3 筆者因緣際會參與「臺北市國民小學推動學習共同體方案實驗計畫」，擔任五所前導學校的指導教授，也應邀擔任新北市教育局邀請擔任新北市102及103年度課程諮詢小組委員，因此有機會參與觀察這波導入學習共同體的政策作為及現場實務。

的模式與策略來「探究」及「省察」這波看似火熱的學習共同體學校改革的虛與實。

貳、導入學習共同體的模式分析

要讓「學習共同體」的理念跟臺灣的教育現場發生關係、產生連結，或在地實踐，我們是採用哪一種「教育領導」的觀點，在「語彙」上就已經多少透露端倪。從網路上搜尋各縣市教育局處及大學地方教育輔導的相關計畫、活動、文件，並檢視其教育領導語彙，包括：「推動」、「推廣」、「推展」、「試辦」、「實驗」、「導入」、「實施」、「發展」、「基礎建設」、「建構藍圖」、「本土實踐」、「形塑文化」、「分區模式實踐」、「學校本位實踐模式」等。這些語彙可粗分為兩類，一類是由上而下的「倡導」，另一類雖未明言由下而上，但蘊含「漸進發展」的意味。確實，這些文件都是行政單位及師資培育單位要引領教育革新方向的文件，難免有以績效為導向的倡導意圖。不過，其中出現「導入實施、發展、形塑文化、本土實踐」等清新的語

彙，顯示某種注重慢行、漸進、扎根、素質的模式，已經在發生中，這與過去聚焦量變、力求急效與績效之教改模式，頗為不同。

以下分析幾種教改模式，並對應此次學習共同體改革模式的觀察，說明如后：

一、行政動員模式

最近在教育現場，時而會聽到對學習共同體熱的質疑：「教改一波又一波、一時一陣，我們經歷太多了，建構數學今安在？開放教育、田園小學甚麼時候成主流了？」不禁令人好奇而詢問：「那你們為什麼要申請試辦？」這答案可就五花八門了，有的是擔心不「主動」參與，會被點名作記號；有的是看在經費的挹注上，不申請白不申請；當然也有人回說是認同理念，但可以感覺到這個答案不一定是誠懇的。媒體也批評「教育界一窩蜂跟隨風潮」、「課程改革隨風擺 臺教育界敲警鐘」⁴。

確實過去許多教育改革採取行政動員模式操作（如圖2所示），由上而下進行動員，剛開始為了尋求立即績效，以滾動更多學校加入，各種資源投

4 孫蓉華（民101年8月19日）。教育界的一窩蜂，聯合報民意論壇，聯合新聞網。取自<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/7304986.shtml#ixzz23xVJG3oj>
陳至中（民101年8月15日）。大紀元報導「課程改革隨風擺 臺教育界敲警鐘」。大紀元。取自<http://www.epochtimes.com/b5/13/8/15/n3941724.htm>

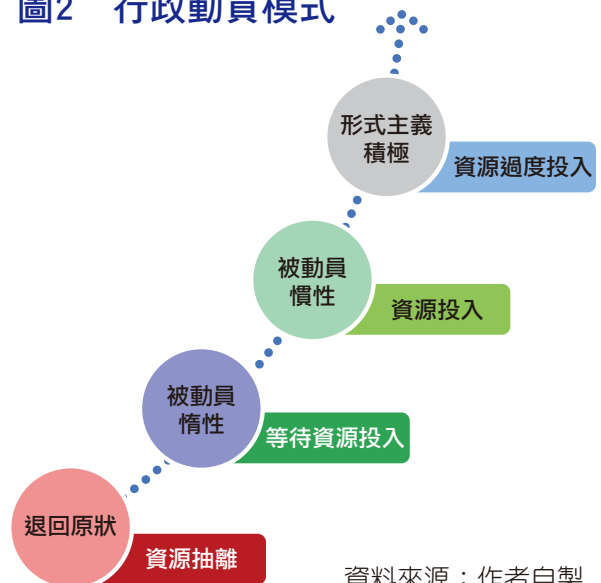
入較為充沛，甚至過度投入，學校就會「做出」形式主義的業績，回應績效評鑑的要求。長久以往，只要行政單位公布教育改革計畫、方案或辦法，學校就會「慣性地」去爭取或申請試辦，冀望加入改革行列，以免在教育理念上、在社會關係上、在學校聲望上、在經費挹注上或政治利益上趨於弱勢，或被邊緣化。經常被動員的學校和老師也會養成一種「慣性」—等著被「動員」、「等著資源投入再來辦事」。這「慣性」若積習已久，學校與教師因長期聽命行事，內在的主動性就被弱化，「慣性」就量變為「惰性」，沒有動員就不做任何嘗試和更新。一旦行政推動的資源抽走，改革「運動」很快就會停擺，一切歸回原點。

用行政力量與資源投入所構築的教育改革，由行政官僚的「權力」主導，學者專家的「理論」為輔，採取由上而下的「運動」方式來攪動，具有外在強迫或壓制的性質，未能激發學校及教師內在主動的改革驅動力，也未調整學校組織結構（諸如，權力結構、工作結構與對話機制等）。雖然在動員期確實激起參與者一時的熱情，但是，由於參與者對教改理念的理解與認同淺碟化，教改理念沒有足夠時間發酵、沉澱、澄清，就如不久前風行一

時的「葡式蛋塔」，人們在嘗鮮之後，就棄置不再回頭。

較之以往的諸多教育改革，這一波的學習共同體的改革，當然也有行政動員面向，但是相較之下較不明顯，即便如此，學校現場還是有因襲過去經驗以回應的情形。例如，出版商結合教育局處熱烈推動讀書會，結果許多學校在經過一年半載始終停留在以讀書會做觀望，遲遲未見在課室踐行理念。也有些教育局處等不及學校慢慢形塑文化，急於對外舉辦公開課，計算場次回報業績，但是沒有協同學習文化為基底的公開課，流露出過去教學觀摩的積習，誤導許多前來觀課的教師，以為學習共同體不過爾爾，只是舊瓶裝新酒罷了。

圖2 行政動員模式



資料來源：作者自製

二、播種蔓延模式

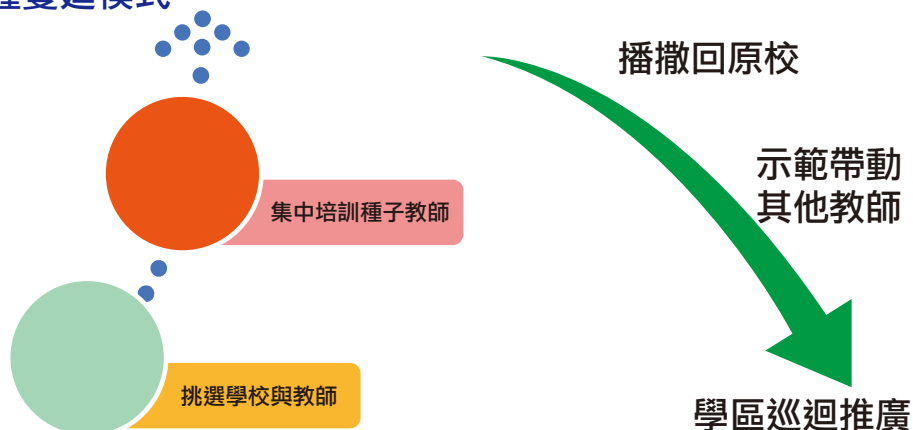
培育種子教師是課程與教學改革的

慣常作法，一般稱為「播種蔓延模式」（如圖3所示）。它的假設就像所用的隱喻一般，期望在適宜的沃土中播下素質精良的種子，透過充足水分與養分供給，耐心培育協助其發芽茁壯，接著蔓延遍地。因此，通常的作法是先分區選取人地合宜的學校，拔擢1至2名具優質專業知能的教師，集中培訓養成，然後播撒種子回原校，給予充分支持的資源，期盼透過示範教學，帶動校內其他教師跟進，並巡迴學區內各校分享示範，以形成改革風潮。這種播種蔓延模式，其最大限制是被拔擢的少數菁英常陷於曲高和寡、孤掌難鳴；被動員的多數教師自慚條件不如人，深覺萬仞宮牆、仰之彌高、難以逾越。

播種蔓延模式是以學者的知識為本，官僚體系的行政支撐為輔，由學者發展理論與技術操作手冊，傳授給教師，再由教師去課室現場實踐，最後擴

散給其他課室。這波教改初始，很多熱血的校長與現場教師反應：「有沒有可依循的模式、步驟或關鍵技術？」「教授有沒有SOP？可否來演講，告訴老師們作法？」這反映出理論與實務二分的思維，專家生產「理論」，轉化成「實務密笈」或「葵花寶典」，讓教師在課室中加以應用或執行。但是，值得慶幸的是，之後網路社群中流傳出許多校長、主任、現場教師的實作ppt，雖然其中大半是整理佐藤學書籍中的概念，作為讀書會導讀及現場操作之用，但也逐漸有教師分享自己的實作案例。可見教改的發聲權逐漸多元，教師的主體性現身，敢於提出實踐智慧，不再只是應和於學者專家。後者也是九年一貫教育改革時最被詬病的，就是學者專家遠離學校及課室現場，卻人人各吹一把號，弄得現場無所適從，慨嘆教改像月亮，初一十五不一樣！

圖3 播種蔓延模式



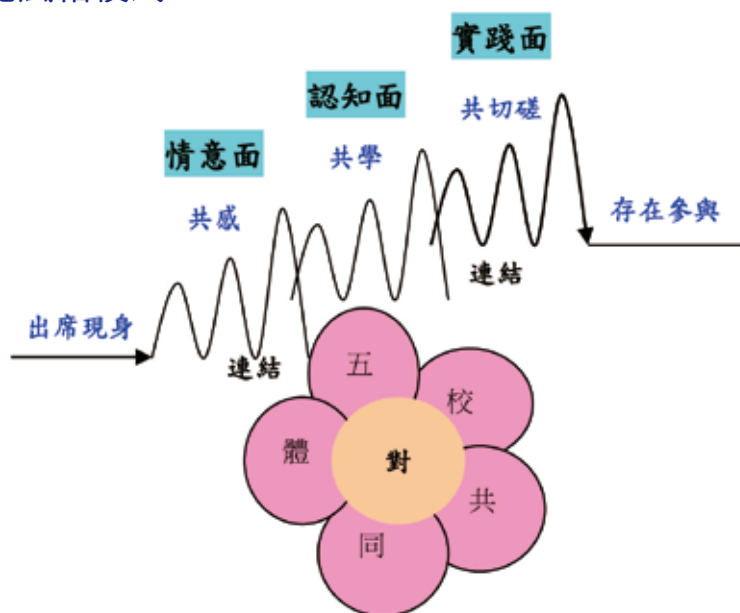
資料來源：作者自製

三、形塑文化風格模式

這次臺北市國語實小、三民、三興、萬大與實踐等五所前導小學實施學習共同體的理念很單純—既然要發展學習共同體學校（School as Learning Community, SLC），推動的組織就當率先實踐學習共同體的理念。這種以共

同體推動學習共同體學校的模式，稱為「形塑文化風格模式」（如圖4）。這個模式主要是要協助前導學校形塑學習共同體文化，成為典範學校，所以學校課程教學的核心領導者，如校長、主任是主要能動者（agent），學者只是陪伴成長的角色⁵。

圖4 形塑文化風格模式



資料來源：作者自製

以下簡要說明其理念：

一是著力在地化實踐：不是移植日本學習共同體，而是經過在地化的琢磨、試煉、篩選、扎根、涵育。在地化不只是個人實踐的策略，也是一個集體涵化的過程。在五所學校所形成的學習共同體運作中，從赴日參訪前舉辦

定期跨校讀書會，參訪後定期舉行公開研修會、行政協調會、專題工作坊等活動，成員以協同行動研究（collaborative action research）精神，探討理念、切磋實務，讓臺日兩種教育文化相遇、交融，產生採借、替換、混合或拒斥等作用，而確定本土在地的學習共同體的理

5 2013年1月起臺北市新增39所小學申請試辦學習共同體學校，也是採用形塑文化風格模式，共分為六個群組學校，各有一所中心學校及一位教授，進行專業夥伴協作，分別是士林區明德國小（鄭玉卿教授）、內湖區南湖國小（邱世明教授）、文山區景美國小（李心儀教授）、大同區永樂國小（方志華教授）、中正區東門國小（劉光夏教授）、大安區新生國小（林君憶教授）。

念與作法。

二是形塑典範學校：建構學習共同體學校，不在引進合作學習的教學策略或技巧，而是學校學習文化的形塑。佐藤教授在日本導入學習共同體失敗了十多年，直到建立濱之鄉這所典範學校以後，才出現翻轉成功的契機，這說明學習共同體不是零碎、片段、孤立的教學策略與技巧而已，它是學習文化的氛圍，連帶的存在於學生之間、教職員之間，學校行政人員與教師之間，以及全校師生與家長之間；是在清靜詳謐的文化氛圍中，自然流動人際的聆聽、知性的對話、心靈的交會，相互合作連結成一體的關係狀態。「形塑文化風格模式」就是先沉潛這五所學校推動的「質」，不任意去攪動，而是預留時間和空間去慢慢發酵，不急於讓許多好奇者來這五所學校圍觀、嘗鮮、看熱鬧或評斷。靜待典範學校的雛型初立，讓協同學習的文化訴說不同的故事，相信受感召願投入的學校數「質」，自然會加添進來。

三是回應式改變組織結構與內部動力：不管是什麼主題的教育改革，都不是理念或內容要素的更新替換而已。新的革新要素必須在能相容的組織結構裡才能存活。如果機構組織和內部

動力就必須做回應式改變（responsible change），這個創新作法幾乎注定要短命，淪為「流行時尚和多餘的鑲嵌花邊」（fads and frills）。因此，在排課時預留教師專業對話機制，減少無謂頻繁的外部評鑑，強化教師參與決策等都是改革成功的重要配套措施。

四是由下而上的共感、共學和共切磋：以跨校學習共同體的形式運作，希望在情意面，透過對話與分享讓彼此的熱情交流，產生共感與共鳴，形成具歸屬感與一體感的同僚性社群。參與的學校不僅是「出席」和「現身」（being present）在這波改革，而是提升為安適「存在」（well being）和真實「參與」（involvement）其中。在知識層面，透過對話、互惠與共學，由知道、悟道到做到，讓改革的理念轉化成真實的意義與價值。在行為與實踐層面，透過彼此觀摩研修、相互借鏡、共同切磋，由做到、扎根、轉化到創新，以開展在地化的實踐模式。總之，跨校間的推動共同體，嘗試走的是一條由下而上的共感、共學和共切磋的路徑，期盼五所學校成為相互連結一體的五瓣花朵，既有凝聚共好的特質，也因各自茁壯在不同校園而各具風格。

新北市導入的模式及精神，亦有類

似之處，根據「新北市101學年度學習共同體先導學校實施計畫」，其目標有三：（一）建構以學生學習為中心的課堂教學研究（Lesson Study）。（二）發展新北市學習共同體典範學校。（三）以成功的經驗帶動成功，轉化教學現場的教學型態。其作法：是由學校組隊申請辦理，其成員包括校長、主任及組長，以及不兼行政之教師須5位以上。由教育局教研科及秀山國小主辦，提供參與學校輔導支持、專業增能及對話交流機制。在102學年度申辦學校分為三類，典範學校、先導學校、種子學校，依其推動規模，給予不同額度的補助。

四、網路平臺協作模式

資訊科技日新月異，對現代人的工作本質及參與社會的方式，產生極大改變。臺北市中學導入學習共同體充分運用網路科技的優越性，以facebook網路社群方式連結一個個在教室現場熱情實踐的教師。其操作方式是由陳佩英教授及簡菲莉校長等人開設「臺北市學習共同體研究會」facebook社群（如圖5），做為理念交流與經驗分享的平臺，截至目前已經有871位會員，來自全國各縣市，不限於臺北市。除此之外，該社群搭配臺北市立國高中101至103學年度「學習共同體及授業研究試辦計畫」利

用周六舉辦網聚，每個月一次，採研討會方式交流及分享實踐經驗，參與人數動輒二、三百人相當踴躍。該網站對高中教師實施學習共同體影響尤其顯著。可能是高中教師多為學科專任制，個別教師對於自己的學科專業及精熟度高，也有比較大的專業自主性，很容易因其意願和熱情，在任教班級導入學習共同體。臺北市國高中的推動可謂由下而上（bottom up）的導入模式。

當然臺北市前導學校也開設「臺北市國小學習共同體」facebook社群，新北市也開設「臺灣學習共同體研究會」網站，但是皆屬對內開放之封閉式社群，故參與及協作效果，遠不及「臺北市學習共同體研究會」。

圖5 網路協作模式



資料來源：台北市學習共同體研會。取自<https://www.facebook.com/groups/210335529095572/>

五、研究專案帶動模式

淡江大學潘慧玲教授的國科會計畫「學習導向的校長領導：最佳實務建立與現況實徵分析之研究」（2012-2015）以及陳佩英教授的「學習社群之系統發展：從學校本位至網絡模式」（2013-2015）對於這波學習共同體改革的導入，貢獻良多。潘慧玲的專案組織一批優質的專家教師、退休校長、年輕學者團隊，開設「學習領導與學習共同體」研究室，開發《學習領導下的學習共同體》手冊，在網路上供自由下載運用，對於有興趣的學校與教師提供極佳的入門指引。陳佩英的專案結合前述「臺北市學習共同體研究會」facebook 社群，滾動不少個別教師及教師社群投入學習共同體的試驗及實踐中。

比較特別是以專案進行研究與導入的這兩位學者都是教育行政與評鑑專長的學者，故其研究角度比較是從「教育領導」（包括教學領導、學習領導等）角度出發，聚焦推動模式、實務導入策略與步驟、實施手冊研訂等，對於學習共同體的推動頗有貢獻。相對而言，課程學者與專家，例如歐用生教授、陳麗華教授、林文生校長、楊美伶校長等比較會關注課例研究（lesson study），對

於扎根課程、教學與學習等課堂實務，耕耘較深。

臺灣這波導入學習共同體學校的改革，基本上上述五個模式是並行且交替出現的，並且產生相互加乘效果，誠如佐藤學（2013）所言「學習共同體」的學校改革在臺灣的普及速度、規模及其支持度，已經遠遠凌駕了亞洲其他各國。每一個模式都有它的利基，但也有其限制。在推動時，應該多回歸到教改的理念與本質，並敏覺及避免可能的副作用。

參、導入學習共同體的策略分析

佐藤學（2013a）在一篇序裡指出已經獲得臺灣22位教育局處長的支持，顯示學習共同體確實在教育界引發熱烈迴響。從新聞媒體、網路社群及作者的觀察，臺灣導入學習共同體的策略相當多元。茲歸納分析，如下：

一、出版社的行銷策略

截至目前為止，佐藤學教授在臺灣出版了四本書，第一本《學習的革命—從教室出發的改變》及第二本《學習共同體：構想與實踐》等兩本由親子天下出版，其中前者出版時，剛好搭上十二年國教拍板定案時，教育界已經有因應

改變的體悟⁶，佐藤學的學習共同體學校的理念提供一個絕佳的另類思維與選擇。因此，這本書出版後，迅即成為教育暢銷書，並且榮獲2012年亞洲出版大獎（Asian Publishing Award，APA）之最具亞洲社會洞察力優等獎⁷。後者是實踐入門書，精要淺白，非常容易理解，再搭配《學習共同體——日本觀課現場全紀錄》影片DVD及《學習共同體——臺灣初體驗》行動手冊，以套書方式出版，傳播力也很大。第三本《學習革命的最前線：在學習共同體中找回孩子的幸福》由遠見天下文化出版。該書是佐藤學走遍全世界29個國家，造訪3000所學校，親筆紀錄下來發生在每個教室的寧靜革命。參照性不限於日本，更具全球視野，對於臺灣的教師頗具吸引力。第四本新書《學習革命的願景》已於2014年12月出版。這波教改可說是由出版社啟動，在十二年國教的關鍵時刻，透過書籍的出版，讀書會的倡導，人手一冊，教改理念的傳布更直接。

加以出版社精熟行銷策略，造成迴響更大，包括請知名學者寫推薦文章或短文，以及請各教育局處長官推薦，營

造上行下效的氛圍，也某種程度在長官腦海裡刻劃進步改革的理念。例如，第一本書出版時請臺北市教育局丁亞雯局長及高雄市前教育局長蔡清華推薦。臺北市在第一時間即派遣團隊去日本參訪體驗，率先推動。第二本書出版時親子天下更請出國家教育研究院長柯華葳領銜，全國22位教育局處長聯名推薦，營造出全國教育行政長官都認同的氣勢！第三本書遠見天下文化就請新北市教育局林騰蛟局長寫序文，目前新北市由教育研究發展科專責推動，全力規劃推動學習共同體學校，我個人認為是全臺較有組織、計畫及策略在推動的城市！

這三本書的出版，也請教師會、家長會及社會上頗受認同親職教育專家、教養專家推薦或寫序，這種行銷安排的意圖，似在表達學校教育的利害關係人都認同此一教育改革理念，學校教師大可放手去嘗試或實踐。

這波學習共同體學校的改革不同於以往之處，在於啟動的是擅長行銷的出版社，解讀與詮釋理念的不限於學者專家，而是人人都可以透過自行閱讀、吸收、解讀，產生認同，甚至轉化理念與

6 根據《親子天下》雜誌2012年六月針對全國五都十七縣市國中老師調查發現，幾乎所有的受訪老師（95%），一致同意迎接十二年國教，老師應該在教學和課程設計上有所改變。

7 《學習的革命》榮獲2012年亞洲出版大獎（APA）書籍類／最具亞洲社會洞察力（非小說類）優等獎。<http://www.cw.com.tw/about/honors.jsp>

實踐，透過網路傳播，影響他人。而這中間有一位幕後英雄就是譯者黃郁倫小姐，她是佐藤學在東京大學的博士生，除了精通中、英、日語之外，非常能精準掌握佐藤學⁸的理念，所翻譯的這三本書，文筆流暢易讀。此外，佐藤學來台的演講，以及臺灣赴日參訪學習共同體的梯隊，大多請其全程接待口譯，對於佐藤學理念的傳播貢獻良多。

二、讀書會

這波學習共同體的改革，不同於以前諸多改革計畫的是從讀書會入手。這是許多因緣際會的結果，包括：1.親子天下出版社的行銷策略：親子天下在閱讀教育方面本來就著墨很多，《學習的革命》一出版搭上閱讀教育列車，成為許多縣市教育局表列教師專業成長的書單中，例如彰化縣委託天下雜誌教育基金會辦理102年度推動閱讀領航計畫——國外閱讀教育交流參訪活動（A-1）徵選申請辦法，遴選20位種子教師前往日本進行「日本閱讀教育學習共同體參訪計畫」。2.日本參訪的前導書籍：幾乎每個縣市組隊前往日本參訪之前都先透過專書閱讀以獲得相關背景知識，增進參

訪活動的效能。3.教師專業學習社群的成長讀本：搭上教育部及部分教育局處推動的教師專業社群計畫，許多教師專業社群將之列為閱讀專書。4.十二年國教取經寶典：搭上即將於2016即將實施的十二年國民基本教育，許多學校和教師面對新局求知若渴，將此書列為教師專業成長的必讀書籍。

以讀書會的途徑導入學習共同體，擴展快速，加乘了佐藤學旋風。跟以往教改的推動策略非常不同，過往的教改總是透過專家學者來傳遞與詮釋教改的理念與精義，這次大不相同，許多現場教師透過讀書會直接閱讀佐藤學原著，親身與佐藤學對話，以獲取實踐養分與動能，這就有點像是新教徒逕行閱讀聖經，自行跟上帝對話、親近，不需要透過神職人員，讓新教傳布神速。

然而，透過讀書會導入，也招致若干批評的聲音：怎麼一直停留在讀書？怎麼未見下一步的導入實施呢？批評者認為，許多縣市、校長大量購書給教師閱讀，但是老師們被動讀書、缺乏引導，自然也不動如山。

8 佐藤學（Sato, Manabu），姓佐藤，名學，在中文剛好有雙關語，有些初接觸的素人，以為臺灣正在流行佐藤學（Sato-logy）。此一雙關語正好也說明佐藤所提出的學習共同體獨樹一格，蔚然成一家之學。

三、日本參訪體驗

從親子天下於2012年搭配4月號專輯，出版《學習的革命》以後，截至2013年底，臺灣前往日本參訪學習共同體的梯隊約有40個，人次上看千人⁹，這包括各縣市教育局所組梯隊、私立中小學及研究專案人員等。筆者在2011年1月，趁日本移地研究之便，應佐藤教授邀請，前往日本廣島參訪廣島祈園東中學校與安西高校，初次體驗兩場學習共同體公開研修會。當時有許多來自日本各地的自費觀摩者，以及佐藤的韓國高徒孫于正教授所領導的韓國教師團隊，約40人之譜。筆者當下很驚訝為何這麼多人自費來參加研修？在該次參訪之後，筆者已經略有體悟，曾發表一篇短文於《教師天地》，分享親身體驗的心得。後來，2012年6月11至16日擔任領隊，帶領臺北市前導國小參訪團前往日本觀摩學習。由於這次事先藉由讀書會研討佐藤專著，儲備學習共同體的先備知識，故觀摩學習體會更深，感動也越大。其後，回臺灣以後，以建構五所學習共同體典範學校為標的，雖然形塑學校文化進展緩慢，但是團隊經過日

本參訪的洗禮，大家親身體驗的感動持續著，因此都能堅定意志。筆者才更進一步體會親身前往體驗參訪的關鍵性地位，後來也一直鼓吹教育局以及認識的私校校長，要多派梯隊前往觀摩學習，讓親身感動成為回來實踐的動能，能真正翻轉學教，保障學生的學習權。

四、研討會與工作坊

這兩年來臺灣有關學習共同體的研討會，大體上分為演講會、國際研討會、縣市舉辦的研討會，以及公開授業研修會（簡稱公開課）等四類。各縣市教育局處推動學習共同體，學校運用所補助經費舉辦各類演講會，以及不同規模的公開研修會，此部分的舉辦數量很多，並無統計數據。

更引人注目的是佐藤學教授來臺講學，每次都聚集數百人，甚至上千人與會學習，其現身說法的效果相當驚人，對於臺灣推動學習共同體產生極大推波助瀾的效果。從2012年4月《學習的革命》出版至今，佐藤學教授總共來臺講學四次。這四次分別是：

（一）2012年9月25至27日應天下雜誌之邀，參與「教出學習力教育論

⁹ 2014/01/07我寫信問黃郁倫小姐，這兩年來前往日本參訪學習共同體的，約有多少梯隊及人次？她回覆說，就她接洽及協助翻譯的梯隊約40個，人數上看千人，但這個數字不包括未透過她接洽和翻譯的梯隊。

壇」、國語實小的公開研修會、永平高中的座談會，以及新竹市的「學習共同體：讓孩子愛上學習」等系列活動。

(二) 2013年8月20至23日應國立臺中教育大學之邀，參加「以學習為中心的課堂改革及教育改革－邁向學習共同體」研討會，及至臺中、彰化、嘉義、南投進行專題演講。

(三) 2013年11月8至13日應臺灣師範大學教育系之邀，參加『從內變革：開創教與學的主體行動』國際學術研討會、臺北市中正高中的「教學領導工作坊：聆聽學習的聲音」，以及新北市舉辦的「新北市學習共同體的實踐與反思」國際研討會等系列活動。

(四) 2013年3月23至27日應國立臺北教育大學之邀，擔任博士生講座，以及淡江大學、三興國小的公開研修會。

另外，學術界舉辦兩次國際研討會邀請佐藤學的門生，日本埼玉大學北田佳子教授以及韓國釜山大學孫于正教授，也相當有號召力，其中韓國的孫于正教授是韓國學習共同體研究學會理事長，在韓國推動的成功經驗相當引人注

目，他相隔三個月來臺二次，仍然吸引許多人來聆聽學習。2014年9月佐藤學的博士生森田智幸也帶領學校長及大學部學生一行10人，至新北市及臺北市的中小學入班參訪，在觀課後的研修示範以教室現場錄影進行個案研究，對於學習共同體觀課的紀錄技術頗有啟發性。

佐藤學幾乎每隔半年來臺一次，每次來都風塵僕僕走訪許多縣市，他對教育的熱情感召以及扎實的專題演講和分享，感召許多人。佐藤學的門生親自來臺傳遞理念、分享經驗，也有一定的效果。

五、出版實施手冊

佐藤學一再強調「學習共同體」是一種願景及哲學，沒有標準作業流程，也沒有處方箋（佐藤學，2013）。但是，深受感動，想要實行學習共同體的學校、老師要怎麼著手呢？這是常被問到的問題，老師們甚至進一步問，有沒有方法步驟？校長們用的術語更專門：有沒有SOP？確實，願景與哲學的實踐，文化的形塑，需要時間，無法速成，且每所學校各有其脈絡，絕無放諸四海皆準的錦囊妙方。但是，從實踐經驗、心得、案例中，凝聚一些參考對策與法則，對於初入門者，應該有助益。依照出版先後，列出臺灣目前已經出版的本土實踐入門書：

（一）《學習領導下的學習共同體手冊》，1.0版

這本手冊是由淡江大學潘慧玲教授所主持之「學習領導與學習共同體計畫辦公室」所研發，在網路上可以免費下載。該手冊的撰寫，受到佐藤學教授的感動與激發，但是立基於國內教改脈絡及本土的實踐經驗，期望透過「實踐－審議－開發」，逐步更新、深化。其內容包括概念篇及實務篇。在概念篇中有「為什麼要推動學習領導下的學習共同體」及「什麼是學習共同體」。在實務篇方面提供「如何推動以學校為基地的學習共同體」、「如進行課堂、學生、教師學習共同體」、「課堂研究三部曲：共同備課、公開授課/觀課、議課」、「參考表單」等。

（二）《學習共同體—臺灣初體驗》行動手冊

這本書彙集《親子天下》月刊一年多來對學習共同體的報導，內容有三部分，第一部份是學者專家取經日本的觀察與心得；第二部分是佐藤學來臺觀課實錄；第三部分五個在臺灣實踐的案例分享，包括在市級、校級、班級的實踐經驗或秘訣分享，頗能激勵臺灣的教師在自己的班級裡，導入學習共同的理念與作法。

（三）《SLC密碼—建構學習共同體學校藍圖》

這本書是臺北市國語實小、三興、三民、實踐、萬大等五所國小學習共同體前導學校，協同編寫的實務手冊，內容包括三個篇章。第一篇是五所學校分別在國語日報發表的文章，描繪其導入學習共同體後的課堂風景；第二篇是五校建構學習共同體寫真，曾在國際研討會發表，分別報導五校導入學習共同體的模式，及分享各校的教育領導經驗；第三篇是經營學習共同體Q&A，這部分是從實踐中萃取的Know-How知識，對初入門者最有幫助，包括如何籌辦公開研修會、如何研課、備課、促學、觀課，以及如何營造安心的學習環境等。

上述手冊提供實踐案例、萃取原則、步驟及注意要項等資訊，固然可以協助有興趣的入門者，但是參考者應注意佐藤學的提醒，導入學習共同體學校並無處方箋，切莫拘泥於方法與步驟，反而更應仔細琢磨理念與精神，慢慢導入實行。

六、公開授業研修會

公開授業研修會包括共同備課、觀課及議課等三部曲，依其參與的範圍，有群組性、全校性，以及對外校公開性。預留群組共同研修時間、上課時數

等結構性及制度性調整並不容易，臺北市和新北市有推動學習共同體的學校，大抵能排出一學期公開研修會時間，但通常只限於群組性，能做到全校性非常少。然而，有接受臺北市教育局及新北市教育局補助的學校，大抵被要求一學期或一學年舉辦一次公開研修會，對外開放參加。

筆者一年來至少應邀參加八所學校的對外開放的公開授業研修會，每一次都發現有校外人士排出萬難請假來參加，甚至來自外縣市者；然而相對而言，承辦學校的教師出席率卻極度低，究其原因都在於教師們都有課務，無法丟下學生來參與觀課及議課。可見導入學習共同體的學校，應該審慎規劃群組共同空堂，俾利形成教師間的學習共同體，以進行共同備課、觀課、議課，涵養同僚性。

七、校長與主任入班教學

這波導入學習共同體，不像以往的教育改革，教師有標準化程序或步驟可依循，許多教師剛開始時膽怯、觀望，不知如何入手；也有些教師不求甚解而有迷失概念，以為過去所做的分組教學、教學觀摩、教學輔導制度等皆是學習共同體，毋須再另外推動。職此，在臺北市、新北市都有校長或主任入班教

學，導入協同學習，引導教師們透過觀摩體驗，深入了解學習共同體的構想與實務；校長主任也藉由入班實際教學，掌握導入學習共同體的關鍵處，以及教師所需支持與協助，作為後續教學領導的著力點。例如，新北市學習共同體的主要領導者林文生校長，經常扮演教學領導的角色，不僅在自己的學校入班教學，也常應邀至全國各地的學校進行示範教學（林文生，2013）。臺北市萬大國小曾振富校長，因為教師和家長非常重視課業及成績，教學方式較為傳統，因此他徵求班級教師的同意，入班教學五十多次，引發學生主動對話學習的樂趣，因而感召許多教師也投入（曾振富，2014）。臺北市實踐國小陳茜茹主任參與教師群組的學習共同體，在同儕教師的協助下，進行共同備課、入班教學、觀課與議課，藉此更真實完整的理解學習共同體，提供教師同仁最切合需要的排課、活動安排事宜（陳茜茹，2014）。

此外，臺北市五所前導學校在導入學習共同體之前，都會邀請教師會會長支持與投入，公開課時也多會邀請家長會參與其中，引導他們透過了解來支持學校的政策。例如，三興國小的教師會會長陳祥雲老師不僅支持，還擔任公

開課的授課教師，他親眼看到學生學習的喜悅，親耳聆聽觀課同事的回饋，因而更深入了解每位學生的學習狀況。他感動不已，立刻寫一封公開信給全校教師，邀請全校教師一起來嘗試體驗（陳祥雲、游秀靜，2013）。

八、課例研究¹⁰分享平臺

這次學習共同體學校的教改，真正把學校教育從行政領導、評鑑拉回來，聚焦至學校教育的最核心－課堂中學生的學習：在哪個部分學生的學習成立？在哪個部分學生的學習出現瓶頸？哪裡還可能加以創造更深入的學習？這種根據課堂觀察所做的事實性的課例研究（lesson study）是學習共同體的核心策略（鍾啟泉譯，2010；歐用生，2012），並可累積直指學校教育核心的研究成果。這是連結課程、學科、教學、學習的整合性知識，是通過理論與實務辯證的實踐智慧。這種針對學生學習的扎根研究，對臺灣目前進行的補教教學富有深刻的啟示。目前國內實施的若干弱勢學生補教教學方案，由於缺乏真實的課例研究結果做為厚實根基，雖

然立意良善，但是往往只是增加學生學習時間，未能精準針對學生特性與需要提供有效的教材與教法，故著有績效的並不多見。

透過備課、觀課、議課累積學生學習的相關知識與智慧，是教師成為「學習專門家」的重要磨練途徑。這些真實的知識，不僅可透過網路社群平臺，進行交流分享，例如，臺北市學習共同體研究會的facebook社群，也需要有實務性及學術性期刊作為對話園地，以形塑研究典範、累積課堂研究實務案例，深化學術研究成果。目前在國語日報有一個「教學真善美－課堂風景賞析」專欄，由陳麗華、張益仁與彭增龍主編，每月刊登兩次，提供教師分享其在課堂教學案例。但是，由於報紙篇幅有限，所刊登案例故事僅能點到為止，深度及學術探究性較為不足。另外，名列TSSCI的教科書研究期刊，2014年第3期的「實務論壇」，已經公告以「鷹架策略在教科書/教材轉化之實踐」為題，對外徵求課堂研究案例，這屬於融合學術探究及實務的呈現。惟這種徵稿非長期持

10 「授業研究」（jyugyoukenkyuu）是由「授業」（jyugyou，lesson，instruction，即教學）和「研究」（kenkyuu，study，research）兩字組成。歐用生（2012）指出有廣義和狹義兩種用法：廣義的可直譯為「教學研究」，泛指一般性的教學研究；狹義的用法則指中小學實施的教學研究和改進的制度，英文「lesson study」就是指這種狹義的用法。中文文獻將授業研究或「lesson study」譯為「課例研究」（鍾啟泉，2010），「單元教學研究」（歐用生，2012）。

續性質，對於課例研究成為一門「學問」，只能算是一個開端。

肆、本土實踐的省思

臺灣這波建構學習共同體學校的教育改革，在導入模式方面可以說是多種模式並存；在導入策略方面因緣際會出現一些非典型的策略，相當清新有創意！以下立基在上述歸納分析之上，以及相關文獻（如方志華、丁一顧，2013；歐用生，2012；鍾啟泉譯，2003）之見解，進一步提出本土實踐的省思，期以建構出持續改革發展的方向與著力點。

一、啟動改革：由外部引發到內部自發

這次臺灣啟動學習共同體改革的外部引發者有二，一是佐藤學教授，另一是《親子天下》。佐藤學（2013）在〈我看「學習共同體」在臺灣的普及歷程〉一文中指出，學習共同體在臺灣引起戲劇性發展的三個秘密，一是「學習共同體」的學校改革，提示了最適於「二十一世紀的學校」典型的願景及哲學；二是「學習共同體」的學校改革構築教室的「協同學習」、教師間的「同僚性」，和家長、地區居民的「參加學習」等三項做法，獲得極佳效果與評

價；三是「學習共同體」學校改革的願景、哲學及活動系統，是包含日本在內的亞洲諸國許多教師睿智的結晶。基本上，佐藤學所提的這三個秘密，都環繞著學習共同體本身的優越特性。而他本身對教育改革的熱情及渾厚的理論與實務見解，也是相當令人折服。有一位教師朋友跟我分享，在臺北市中正高中參加一場三百多人的公開觀課，議課時非常熱烈，很多老師都提出自己的觀察、心得與見解，他心想這些觀點這麼精采多元，佐藤老師還能再提出甚麼新奇看法嗎？沒想到，輪到佐藤老師時，他所提的觀點更深刻、更精準，是他想都沒想過的。最後她告訴我：「我就真心折服了！」所以，我們可以如是觀，佐藤學以及他創發的學習共同體學校的理念，是這次臺灣教育改革的引發者。

《親子天下》報導佐藤學與學習共同體專輯，以及出版佐藤學的著作，也是一個重要外部引發者。其簡明易懂的報導及嫻熟的行銷策略，更是助長「學習共同體」的學校改革席捲整個臺灣教育界。有個學界朋友批判性地抱怨：「怎麼臺灣的學校教改都聽出版界了！」確實，這次教改的啟動者，異於往常，有些身在學術界的人覺得主導權旁落，有點不習慣，也擔心商業操作邏

輯掌控教改的內容與步調。當然，這類批判性反思，能敏覺教育學術的主體性，有助於掌握學教改革的軸線，使其不偏教育本質，確實有其可取之處。但是，更重要的是要思考，如何轉化外部引發力量，導引出教育界內部更多的自發性。這是導入「學習共同體」的學校改革之後，需進一步努力的方向。

二、發聲權下放：由學者專家、行政領導者到場域實踐者

過去常用教育改革模式為行政動員模式及播種蔓延模式，分別由教育行政官僚及學者專家主導，學校教育現場配合推動實施。這波學習共同體學校改革，由於以下幾個因素交織，校長、主任與教師等學校場域實踐者的發聲權顯得鮮明有勁！一是佐藤學的三本學習共同體專著譯本發行全臺，以及中國大陸與香港翻譯的多本簡體中文著作，讓教育改革理念更平實、易親近。教師不須透過學者專家的代理，即可自行閱讀、理解及詮釋，人人可以提出自己的看法與做法；二是透過前往日本參訪或在臺灣參加學習共同體公開研修會，許多教師親身見證學習共同體的課堂風景，人人可抒發感動、認同及實踐行動；三是學習共同體課例研究（lesson study）的理念，一改以往科學式教學研究取

向，轉向課堂關係與現象的探究（方志華、丁一顧，2013）。教學研究典範的轉向，讓教師比行政官僚或學者專家更具發聲的優勢，他們猶如擁有戰場的老兵，隨時可以在自己的課堂中建構意義、知識與價值，在行動中探究與反思。四是拜網路協作平臺等新興科技的崛起，使教育社群更民主平權化，擁有教學場域的教師比學者專家、校長等更有實踐成果與省思可上傳分享，且幾乎不須經過任何審查與評價，可以自由自主發聲。

潘慧玲等（2013）以「共譜校園師生和鳴的爵士樂章」隱喻「學習共同體」的意象。其指出在後現代爵士樂的演奏會中，沒特定指揮，不同樂器彼此獨立演奏，樂手們以即興的方式詮釋主旋律，在原來的主調裡自由發揮，加入各自特色，並在展現自己主體性的同時，也一起合奏爵士組曲。在學習共同體的實踐場域裡，學生作為學習的主體，所扮演的角色猶如爵士樂中的主奏之一，在含納不同聲音、激盪不同思考中，師生共譜篇篇動人的爵士組曲。這個隱喻，進一步說明，在學習共同體學校中，學生作為學習主體的發聲權，如何被珍惜、聆聽與實現。

綜合上述，學習共同體的學校改

革，屬於場域實踐者的發聲權越明顯，也越被聆聽、重視。教師在改革的場域，被傾聽到；學生在學習的場域，被聆聽到。學習共同體的學校改革，發聲權逐步下放，教改的真實性就更凸顯出來。未來進一步努力的方向，是行政官僚與學者專家退居協力位置，多傾聽教師在改革場域中的需要，協助構築實行的利基；多傾聽孩子學習的聲音，協助保障孩子的學習權。

三、實行範疇的擴展：由局部性班級實行到全面性典範性學校形成

有些人把佐藤學的「學習共同體」直譯為learning community。這個英譯固然沒錯，但是仔細閱讀佐藤的《學習的革命：從教室出發》，他所談的其實是從教室出發構築「學習共同體學校」（school as learning community）。例如他在該書第四章談課堂裡的風景，但是在第六、七章談學校的改革與再生。若再仔細閱讀「學習共同體：構想與實踐」，他所談的還是「學習共同體」的學校改革。佐藤學在兩本書中（2012，2013）都提及經過1,000多所學校的失敗，直到1998年創設以「二十一世紀的學校等於學習共同體」為目標的前導學校—濱之鄉小學後，才逐漸引導日本

各地學校的改革潮流。如果檢視佐藤學的頭銜除了東京大學榮譽教授，學習院大學教授之外，就是「學習共同體學校國際網絡」（International Network for School as Learning Community）的理事長，他還設置「學習共同體學校國際交流平台」（international platform for School as Learning Community）¹¹。綜合以上，我想提醒的是，精確地說，佐藤學所倡導構築的是「學習共同體學校」，而不是「學習共同體」而已。他常提醒要導入學習共同體學校，要先看校長的決心（佐藤學，2013），更可見他不是以改變課堂教學為標的而已。

當然日本中小學的規模不大，很少像臺灣這樣動輒上千人以上，如果校長決心夠，慢慢導入，全面實行學習共同體，並不太難。但是，臺灣有些中小學規模很大，要立即全面推動是有很大困難。記得2012年6月赴日參訪時，同行的臺灣校長很關切這個問題，詢問如果一時無法全校推動，可否以學科社群出發來推動。佐藤當時的回應，我至今仍非常深刻，他認為最好是全校一起開始，以免教師社群分裂為改革派與非改革派，無法產生同僚性。但如果真的無法全校性開始，與其從學科社群出發，

11 <http://school-lc.com/>

不如從年級社群出發。因為從學科出發進行學習共同體，基本上是以教材為中心，是以教師教學為中心的思維，並且只有某個學科用學習共同體，其他學科就不用，可能導致學生的錯亂。但是，以年級社群出發，其思維比較是學生中心，無論上哪個學科，都以學習共同體進行，容易構築學生間、師生間的協同學習文化。

目前，臺灣處導入學習共同體初期，做法很多元，有從一個班級開始的「基地班」，有從學科社群著手的，有班群入門的。即使以構築前導學校的標的，或建構學校本位模式的，也都還是以班級、社群、班群出發。對未來持續進行學習共同體學校改革的提醒是：不要以局部性班級實行為滿足，因為這基本上會分裂教師社群，造成矛盾紛爭，還是要以構築全面性典範性學校為標的，持續堅持下去，改革才能長久。

四、改革內容：從聚焦方法步驟到願景哲學與活動系統

佐藤學強調學習共同體是願景與哲學，沒有SOP，也沒有處方箋。學校要導入學習共同體，應該先問我想要做什麼樣的學校？想要什麼樣的教室？想

讓孩子如何學習？但是，臺灣過往習於從工具理性出發進行教育改革，以為妥善「植入」或「移植」（implant，transplant）已經模造或組裝好的方法、步驟或器具，改革自動就緒。因此，每次教育改革都會致力發展出一些教戰手冊、葵花寶典，提供教育場域去安裝或應用。這種植入的思維，不去考慮調整環境或提供相關配套，初期明顯產出量變，改革帳面數據令人滿意。但是，由於所提教育改革理念與環境不協調，扎根不深，一旦風吹草動，就煙飛灰滅。

佐藤學用「導入」（induce）這個詞來說明學校進行學習共同體改革。先凝聚學校改革願景與哲學之後，接著就像產婆接生嬰孩一般，持續對話、溫柔呵護、耐心等待開花結果，過程中萬萬急不得。教師當然可以用手冊、寶典等法門，但是要常常回歸所持守的願景與哲學，理論與實踐來回辯證，在課堂中形塑協同學習的文化，建構意義、價值與知識。

綜上，未來持續學習共同體的學校改革方向是，改革應該以形塑學校與班級的願景和哲學為前導，慢慢釀造協同學習的文化風格，若要應用方法與步驟，應該以

12 張德銳於2003年出版《發展性教學輔導系統》專書，教育部教研會委託汪履維（2006）教授主持「規劃教師專業成長方案」計畫，教育部國教司委託張新仁、汪履維、馮莉雅（2008）規劃為期四年的「中小學教師專業發展整合體系與認證機制之可行途徑」。

願景與哲學為基底，切勿落入固定模式、方法與步驟的工具性思維。

五、探究視角：從教育領導到課例研究

教育部從教育領導及教師專業角度，推動教學輔導系統到教師專業發展評鑑已經近十年以上¹²，期間鼓勵教師成立專業學習社群，強調以學校為本位推動的教師專業發展，經由專業人員自發性組成的專業學習與成長團體，透過分享、研討、及協同解決問題等，彼此支持及互助，以使成員增能、組織增效¹³。這些觀念與學習共同體雖有差異，但也有相通之處。這十年，有不少學校參與這個計畫，帶動教師專業成長。不過臺灣推動教師專業學習社群，比較是從教育領導角度出發，這次學習共同體的學校改革，也是從教育領導角度切入居多，例如全臺教育局處，以及潘慧玲、陳佩英等兩位有從事系統性研究的學者，都是如此。兩位學者的學術專長都是教育行政、政策與評鑑專長。

關於學習共同體的核心：課例研究（lesson study）及案例研究（case study）並無系統化的專題研究計畫在進行。未來在這方面的研究應該有更多課程與教學、認知與學習心理學者加入，以累積更多結合學生、學科教材、教學、學習等整合性知識。探究學習共同體學校的視角，應該兼顧教育領導及課堂案例研究面向。

六、課例研究取徑：從科學研究模式到歷程案例敘事

日本的課例研究（lesson study），早在1960年代受行為科學研究模式影響，走向科學式教學研究。佐藤學在1992年發表〈打開潘朵拉－授業研究批判〉，歸納日本教學研究的缺失，已導致「教學研究繁榮，課堂教學衰亡」的現象（鍾啟泉譯，2003，頁218），方志華、丁一顧（2013）曾整理佐藤學批判科學式教學研究的神話與意識型態，如表4。

總之，這種依循科學典範的教學研

表4 科學式教學研究形成的神話與意識型態

神話	意識型態
1.教學科學的神話	教學過程有可認識的法則
2.普遍教育學的神話	教學的過程是由合理的技術構成
3.學科教育學的神話	以學科固有的理論領域成立的科學
4.教學研究主導者的神話	教學實踐者是教師，而教學研究者是教育專家

資料來源：方志華、丁一顧（2013）。頁107。

13 詳見中小學教師專業發展整合體系http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map_d2.aspx

究，把教與學歷程視為「黑箱」，由教育專家主導，利用客觀化、理性化、理論化的取徑來研究，以獲得普遍化的原理原則，企圖建立「教學科學」、「普遍教育學」及「學科教育學」等神話。佐藤學指出科學化教學研究的形成與普及，強化官僚式教育行政框架對教職專業化的嚴密禁錮。而由學者專家主導的教學研究，脫離教師實踐場域，忽視教學的複雜社會、政治、文化脈絡，以及教學的高度價值決定過程，而落入形式主義（歐用生，2012）。

對於臺灣推動的教師評鑑，佐藤學持反對立場¹⁴，論者也指出透過官僚系統結合學者專家所進行的科學化評鑑研究，告訴老師「你值多少分？」不但無法正向激勵老師，也讓老師疲於各種文書報告，減少在教材教法上進行思考的時間及精力，甚至為了衝高學生學習績效，一切以成績為考量（胡清暉，2013）。佐藤學也特別強調，如果要評價教師，最好的評價是來自優秀同儕的專業評價¹⁵，而非外行的消費者。應該多做課堂案例分析，形成教師的學習共同體，從專業的評價系統取得成長和尊重

（張靜文，2012）。

綜上，臺灣未來持續推行學習共同體的學校改革，應該更踏實地耕耘課例研究，將教學研究的主導權歸還給教師，以課例研究為核心，教師透過公開教學，打開教學歷程的「黑箱」，與同儕教師、各領域專家對話，批判反省自己的課堂案例，讓案例故事與各種「理論語言」相互辯證，提升到「實踐語言」層次，以淬鍊出專家教師的實踐智慧（歐用生，2012）。教師以及參與觀課、議課者，可以透過回溯後實地記錄課堂案例故事，將所萃取的專家智慧，再次沉澱、轉化為專家知識。而臺灣教育學術界也應該進一步組織課例研究學會，發行課例研究專業期刊，讓透過課例研究歷程及歷程敘事的研究成果，有進行學術對話與交流的平台，以滾動累積更多的學習專家知識。

伍、結語

本文首先對某院轄市「國小教學創新與行動研究徵件」的參選作品進行分析，有三項重要發現：其一，在2013年度國小參選的279作品中有91件在徵件

14 胡清暉（2013年11月11日）。佐藤學：虎媽教育 不會成功。中國時報。取自<http://www.chinatimes.com/newspapers/20131111000361-260114>

15 張靜文（2012年9月）。老師改變，該激勵還是評鑑？親子天下。取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043738>

報名表中「結合年度重要政策議題」欄位，自行勾選有結合「學習共同體」，占參選件數的33%，達到1/3。其二，進一步以內容分析這91件作品發現，共劃記41次對學習共同體存有迷思概念的作品，顯示部分參選者習慣以自己的舊經驗，片面解讀學習共同體的意涵，造成他們以為自己在實行學習共同體，但其實不然。其三，有9%的參選作品完全無涉「學習共同體」的概念，參選者卻勾選其作品「有」結合，反映出其「輸人不輸陣」或「趕流行」的教改焦慮。

上述研究發現顯示，離2012年4月佐藤學《學習的革命—從教室出發的改變》專書在臺出版不到一年時間，在學校及教室現場裡，「學習共同體」成為最熱門話題，著實令人好奇其落實推動的程度。職此，本文從歸納臺灣導入「學習共同體」學校的模式及策略，來探究及省察這波看似火熱的「學習共同體」學校改革的虛與實。在導入模式方面可以說是多種模式並存，包括：行政動員模式、播種蔓延模式、形塑文化風格模式、網路平臺協作模式、研究專案帶動模式等。在導入策略方面因緣際會出現一些過去教改少見的非典型策略，相當新穎：包括：出版社的行銷策略、讀書會、日本參訪體驗、研討會與工作坊、出版實施手冊、公開授業研修

會、校長與主任入班教學、課例研究分享平臺。

最後，以上述導入模式與策略分析為基礎，提出六點本土實踐的省思，並指出未來持續改革的方向與著力點。這六點省思，包括：1.啟動改革：由外部引發到內部自發；2.發聲權下放：由學者專家、行政領導者到場域實踐者；3.實行範疇的擴展：由局部性班級實行到全面性典範性學校形成；4.改革內容：願景哲學與方法步驟；5.探究視角：從教育領導到課例研究；6.課例研究取徑：從科學研究模式到歷程案例敘事。

本文撰寫過程中，作者有兩點感觸，特別提出分享以做總結。

其一，優質教育是一項跨國性產業。從絡繹於途的日本學習共同體參訪梯隊，僅根據黃郁倫保守估計，近兩年已達上千人前往參訪體驗，若加上韓國梯隊、新加坡、香港及其他亞洲國家的梯隊，日本從這些遠道取經者，所賺取的外匯想必驚人！想起我2010年趁前往芬蘭開會之便，加入參訪學校行列，得知芬蘭教育在多項世界評比名列前茅，吸引大量朝聖似的訪客，芬蘭學校為了以價制量，還收價碼不低的參訪費用呢。

其二，連想到1919年至1921年杜威旅居中國，除了見證1919年的五四運動

之外，他在中國各地巡迴講學，曾到遼寧、河北、山西、山東、北京、上海等13個省市，一共作了200多次的講演，內容基本上均涉及教育，所到之處無不受到熱烈的歡迎，所作講演場場座無虛席。他的實用主義學因此對中國的教育影響深遠。佐藤學多次來台講學，亦是場場滿堂，動輒數百及上千人，他的學說席捲臺灣教育界。在2014年3月23日到淡江大學對淡海地區的中小學進行專題演講之便，特別情商彭增龍校長撰寫藏頭詩一首，以為誌念。

佐藤學教授訪台誌

佐弼杏壇五四風，藤蔓爬羅亞洲行；
學博識廣創新意，教諭實觀理論明。
授傳學習共同體，訪察講座淡江情；
台日交流說願景，誌謝改革肇緯經。

參考書目

丁亞雯（2013）。教學翻轉的實踐與對話。載於《SLC密碼－建構學習共同體學校藍圖》。臺北市：臺北市政府教育局。

方志華、丁一顧（2013）。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。課程與教學季刊，16（4），89-120。

沈育如、薛荷玉（2012年8月17日）。學習共同體/口字形座位 老師家長觀念要變。聯合新聞網。取自http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=407546

沈勝圳、林文生、林秋蕙、柯華蕓、陳欣儀、陳麗華、潘慧玲、簡菲莉（2013）。學習共同體：臺灣初體驗。臺北市：親子天下。

佐藤學（2013a）。我看「學習共同體」在臺灣的普及歷程。載於《學習共同體：構想與實踐》。臺北市：親子天下。

佐藤學（2013b）。學習革命的最前線。臺北市：天下文化。

林文生（2013）。學習共同體的基礎建設：先導學校工作備忘錄。新北市教育局：學習共同體特刊。

邱紹雯（2012年8月17日）。【師法日本】10校學生 分組討論學習。自由時報。取自<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/aug/17/today-taipei7-2.htm>

胡清暉（2013年11月11日）。佐藤學：虎媽教育 不會成功。中國時報。取自<http://www.chinatimes.com/newspapers/20131111000361-260114>

張益勤（2013年9月）。教改非流行，佐藤學要臺灣慢下來。親子天下。取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5052367>

張靜文（2012年9月）。日教育大師佐藤學分享對臺灣的三個觀察。親子天下。取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043739>

張靜文（2012年9月）。老師改變，該激勵還是評鑑？親子天下。取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043738>

陳佩英、焦傳金（2009）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新

計畫的個案研究。教育科學研究期刊，54（1），55-86。

陳茜茹（2014年1月16日）。公開觀課師生共同成長。國語日報，13版。

陳祥雲、游秀靜（2013年12月5日）。安全氣氛增強學習動機。國語日報，13版。

陳麗華、陳茜茹（2013年9月）。你學習共同體了沒？第14屆臺北市國小教學創新與行動研究參選作品分析。發表於臺北市教育局、國語實小主辦之〈SLC密碼—建構學習共同體學校藍圖新書發表會〉，臺北市。

黃政傑（2005）。課程改革新論—教育現場虛實探究。臺北市：冠學。

曾振富（2014年2月13日）。校長入班教學為學習共同體加溫。國語日報，13版。

潘慧玲（2013）。學習領導下的學習共同體手冊1.0版。臺北市：學習領導與學習共同體辦公室。

歐用生（2012）。日本中小學「單元教學研究」分析。教育資料集刊，54，121-147。

鍾啟泉（譯）（2003）。打開「潘多拉盒」——「授業研究」批判。載於鍾啟泉譯，課程與教師（原作者：佐藤學）。（頁217-238）。北京市：教育科學。

鍾啟泉（譯）（2010）。學校的挑戰—創建學習共同體（原作者：佐藤學）。上海市：華東師範大學。（原著出版年：2006）

